

Twardella, Johannes

Herzog, Walter: Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2013. [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 1



Quellenangabe/ Reference:

Twardella, Johannes: Herzog, Walter: Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2013. [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149241 - DOI: 10.25656/01:14924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-149241>

<https://doi.org/10.25656/01:14924>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

EWR 13 (2014), Nr. 1 (Januar/Februar)

Walter Herzog
Bildungsstandards
Eine kritische Einführung
Stuttgart: Kohlhammer 2013
(116 S.; ISBN 978-3-17-022600-5; 19,90 EUR)

Das hier vorzustellende schmale Bändchen des Schweizer Erziehungswissenschaftlers Walter Herzog ist faszinierend: Auf der einen Seite ist es schlicht eine Einführung in die „begrifflichen und konzeptuellen Grundlagen der standardbasierten Schulreform“ (8) und ist jedem, der sich über diese informieren bzw. sich deren theoretischen Grundlagen vergewissern möchte, nur wärmstens zu empfehlen. Auf der anderen Seite enthält es eine Kritik an eben dieser Reform, die an Schärfe kaum zu überbieten ist. Vieles ist über diese bereits geschrieben worden, häufig durchaus in einem kritischen Duktus. Doch selten ist eine Kritik so überzeugend vorgetragen worden wie hier. Und das liegt vor allem daran, dass der Autor nicht mit den üblichen Schlagworten wie dem von der „Ökonomisierung des Bildungssystems“ operiert, nicht die Reform ideologiekritisch in den Kontext der Durchsetzung neoliberaler Vorstellungen setzt o.ä. Vielmehr zeichnet seine Vorgehensweise aus, dass nicht das kritische Urteil vorweg schon feststeht, sondern die Reform unvoreingenommen in den Blick genommen wird: Die wesentlichen Fragen, die sich in ihrem Zusammenhang stellen – Was sind Bildungsstandards, was Kompetenzen? Was ist mit Outputsteuerung gemeint? Wozu sollen Tests dienen? etc. –, werden hier aufgegriffen und jene Antworten, welche von den Protagonisten der Reform auf diese gegeben wurden, werden – ohne jede Polemik – kurz und prägnant präsentiert sowie sachlich erörtert. Umso überzeugender ist das Ergebnis, zu dem Herzog schließlich gelangt, die Deutung der Reform als einer technokratischen, als Beispiel für eine „Institutionalisierung zweckrationalen Handelns“ [1], auf deren Grenzen hinzuweisen, sich Herzog „aus pädagogischen Gründen ... verpflichtet“ (102) sieht.

In fünf Kapitel gliedert sich das Buch. Das erste ist den Begriffen „Qualität, Leistung und Standards“ gewidmet. Herzog erinnert hier daran, dass die Einführung von Bildungsstandards auf die Behauptung einer „ungenügenden Qualität nationaler Bildungssysteme“ (9) antwortete. Sie sei damals mit einer Vielzahl von Versprechungen verbunden gewesen: nicht nur die Leistungen der Schüler zu verbessern, sondern auch Benachteiligungen abzubauen und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Darüber hinaus könne auf diesem Wege die Vergleichbarkeit der Schülerleistungen gesteigert und insgesamt das Bildungssystem harmonisiert werden.

Was aber sind Bildungsstandards überhaupt? Grundsätzlich seien Standards, so erklärt Herzog, eine Selbstverständlichkeit, ja, seien nichts anderes als „konventionalisierte soziale Erwartungen“ (14), wie sie für jede Kooperation, wenn sie auf Dauer gestellt werden soll, erforderlich sind. Schule könne deswegen – wie andere Institutionen auch – als eine Summe von Standards begriffen werden. Mit den Bildungsstandards sei jedoch etwas Anderes, etwas Spezifisches gemeint. Sie seien Standards „zweiter Ordnung“, die einer „Standardisierung von Standards“ (13) dienen sollen. Angesichts der Vielzahl von Standards, auf denen die Institution Schule beruht, könne diese Standardisierung zweiter Ordnung auf verschiedenen

Ebenen ansetzen. Mit Diane Ravitch lasse sich unterscheiden zwischen content standards, also inhaltlichen Standards, formuliert als Fertigkeiten (skills) und Wissen (knowledge), opportunity-to-learn standards, die sich auf materielle und personelle Ressourcen von Schule beziehen, und performance standards. Wenn von Bildungsstandards gesprochen werde, seien jedoch ausschließlich letztere gemeint, eben „Leistungs- und Ergebnisstandards“ – „und nichts anderes“ (17). Diese wurden eingeteilt in Mindest-, Regel- und Maximalstandards.

Die Wissenschaft könne freilich für deren Messung Skalen zur Verfügung stellen. Woran man sich orientiert, das müsse jedoch politisch entschieden werden. In der Schweiz seien dies die Mindest-, in Deutschland und Österreich die Regelstandards.

Sehr aufschlussreich ist der kleine Exkurs zur Entwicklung in den USA, den Herzog hier einfügt. Diese sei durch drei aufeinander folgende „Bewegungen“ gekennzeichnet: Zunächst habe es in den 1980er Jahren eine „Testbewegung“ gegeben, auf die eine „Standardbewegung“ in den 1990ern folgte, die mit curricularen Standards eine Vereinheitlichung des Bildungssystems herbeiführen wollte. Die ersten beiden Bewegungen hätten nicht zu dem gewünschten Erfolg geführt, so dass es schließlich zur „Rechenschaftsbewegung“ gekommen sei, in deren Rahmen Kontrollen durchgeführt wurden, die durchaus mit Sanktionen verbunden sein konnten. In ihrem Rahmen sei es zu einer nochmaligen Ausweitung von Tests gekommen, die inzwischen – da eine Festlegung auf Inhalte nicht gelang – zunehmend „das Zepter“ (20) übernehmen. Die Bildungsstandards, wie sie in Deutschland propagiert werden, seien durch diese Entwicklung in den USA geprägt. Mit ihnen werde nun die Pädagogik „von hinten aufgezaumt“, eben mit Hilfe von Standards, die „nicht festlegen, was und wie zu unterrichten ist, sondern wie viel erreicht werden muss“ (ebd.).

Im zweiten Kapitel befasst sich Herzog mit „Kompetenzen und Kompetenzmodellen“. Die Standardbewegung, so seine These, führe „eine Bildungsphilosophie im Schlepptau, die Schule und Unterricht auf Lebenstauglichkeit ausrichten will“ (26). Dafür stehe der Begriff der Kompetenz. Für die Standardbewegung in Deutschland sei der Begriff der Kompetenz eine „Schlüsselkategorie“ (30) und es werde der Eindruck vermittelt, diese sei vollkommen neu. Faktisch aber stehe der Begriff der Kompetenz durchaus in einer Tradition, die Herzog in einem weiteren Exkurs zu den Verhältnissen in den USA thematisiert. Diese Tradition gehe auf die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zurück, in denen in den USA eine Kritik an den Zielangaben der Lehrpläne formuliert worden sei: Sie seien zu ungenau, beliebig auslegbar und nicht wirklich verbindlich. Ausgehend von dieser Kritik und rekurrierend auf den Behaviorismus sei eine Philosophie der Lernziele entwickelt worden, von Lernzielen, die der Forderung gerecht werden sollten, dass sie messbar sind. Als Voraussetzung dafür wurde ihre Operationalisierung empfohlen. Herzog verweist in diesem Zusammenhang u.a. auf Ralph Tyler und die „Tyler Rationale“, auf die Lernzieltaxonomien von Benjamin Bloom sowie auf Robert Mager. In der durch diese Autoren begründeten Tradition stehe die Standardbewegung in Deutschland, sie stehe also in der „Kontinuität eines Reformansatzes (...), der seinen behavioristischen Prinzipien bis heute treu geblieben ist“ (29).

In der hiesigen Debatte sei der Kompetenzbegriff das erste Mal bei Heinrich Roth aufgetaucht. Die maßgebliche Referenz sei gegenwärtig aber die Definition von Franz Weinert, der zufolge Kompetenzen verstanden werden als „die bei Individuen

verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Dieser „pragmatischen Definition“ (33) fehle jedoch jede theoretische Grundlage. Doch: „Was auf den ersten Blick wie Theorielosigkeit erscheint, entpuppt sich auf den zweiten Blick als verkappter Behaviorismus“ (34). Mit dem Kompetenzbegriff sei die Vorstellung verbunden, Kompetenzen könnten erworben werden, und zwar über verschiedene Stufen hinweg. Und mit Hilfe von Kompetenzentwicklungsmodellen, welche diese verschiedenen Stufen identifizieren, könne gemessen werden, welche Stufe ein Schüler jeweils erreicht habe.

In dreifacher Hinsicht problematisiert Herzog den Begriff der Kompetenz: Zunächst betont er noch einmal, dass er kaum theoretisch begründet sei. Dann verweist er auf „messtechnische Probleme“ (37): Wenn von Weinerts Definition ausgegangen werde, stelle sich die Frage, wie die mit einer Kompetenz verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ gemessen werden sollen. Angesichts des Gebots der Operationalisierung folge aus diesem Messproblem, dass die Definition auf gewöhnliches Wissen und Können schrumpfe (vgl. 39). Schließlich sieht Herzog ein didaktisches Problem, dasjenige des Formalismus. „In Aussicht gestellt“ werde, so Herzog, „nichts anderes als die Erneuerung der traditionellen Idee einer Stufenlehre des Unterrichts, wie sie seit Herbart bekannt ist“ (39). Und dies bezogen auf den gesamten schulischen Bildungsgang! Die Protagonisten der Reform würden versuchen, diese mit einer „Rhetorik der Anschaulichkeit und Transparenz“ (42) schmackhaft zu machen. Doch seien Standards und Kompetenzen alles andere als anschaulich, vielmehr seien es schlicht theoretisch nicht begründete abstrakte Konstrukte.

Das dritte Kapitel zu dem Thema „Steuerung und Kontrolle“ beginnt ebenfalls mit einer prägnanten These: Die Standardbewegung sei kein „didaktisches Reformprojekt“, sondern ein politisches, ein „umfassendes Programm der politischen und administrativen Erneuerung der Schule“ (44). Um diese These zu belegen, rekurriert Herzog auf die Unterscheidung von vier Ebenen des Bildungssystems: der Makroebene des Bildungssystems als Ganzem, der Mesoebene der einzelnen Schule, der Mikroebene des Unterrichts und schließlich der „Individualebene“, d.h. der Ebene des einzelnen Schülers. Die Steuerung, die am „Output“ ansetzt, an den Ergebnissen, die sich messen lassen, beziehe sich nun primär auf die Systemebene und der „Clou der standardbasierten Schulreform“ (57) bestehe darin, dass sich die Politik, indem sie eben am Output ansetzt, eine Wirkung erhoffe, die alle Ebenen des Bildungssystems betrifft. Damit werde, so Herzog, „zwischen Politik und Pädagogik ein Kontinuum postuliert“ (52). In der Politik sei der Wille zur Kontrolle so „massiv gestiegen“ (53), dass zu einer „verschärften Top-down-Kontrolle“ (ebd.) gegriffen wurde.

Grundlage der Vorstellung von einer durchgreifenden Steuerung sei das aus der Kybernetik stammende Modell des Regelkreises. Dieses werde nun aber nicht mehr nur auf Unterricht bezogen (wie z.B. noch bei Felix von Cube), sondern auf alle Ebenen des Bildungssystems: Sowohl das Bildungssystem als Ganzes als auch jede einzelne Schule, der Unterricht und nicht zuletzt auch jeder einzelne Lehrer und jeder Schüler würden als ein System begriffen, für das von außen Soll-Werte vorgegeben werden können und das sich sodann durch permanente Evaluation selbstständig

reguliere, also seinen Ist- dem Soll-Wert anpasst. Und da davon ausgegangen werde, dass die verschiedenen Ebenen miteinander verschachtelt sind, bestehe die Hoffnung, von oben nach unten „durchsteuern“ zu können. Die Kybernetik sei „die heimliche Grundlage der Standardbewegung“ (55), heißt es bei Herzog. Und mit ihr werde ein Bild von Schule transportiert, das in den USA bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts kultiviert wurde: das der Schule als Fabrik. Ja, die Metaphorik der Schule als Fabrik „bestimmt“, so behauptet Herzog, „den Diskurs über die Reform von Schule und Unterricht noch heute, ... und zwar weltweit“ (59).

„Messung und Tests“, denen sich Herzog im vierten Kapitel widmet, gehören zur standardbasierten Schulreform, durch sie schließe sich der (Regel-)Kreis. Begründet werde beides durch eine Kritik an der herkömmlichen Notengebung: Diese sei weder verlässlich, noch gültig oder objektiv. Deswegen seien Noten durch Tests zu kompensieren, die den geforderten Qualitätskriterien gerecht werden. Unterschieden werden könne zwischen standardisierten und standardbasierten Tests sowie zwischen normorientierten und kriteriumsorientierten Tests. Das Problem sei, wie bei letzteren die Kriterien festgelegt werden, die gewährleisten sollen, dass nicht nur Personen miteinander verglichen, sondern auch im Hinblick auf bestimmte Kriterien beurteilt werden können. Standards könnten z.B. dadurch bestimmt werden, dass zunächst eine Erhebung von Leistungen durchgeführt wird, aus der sodann für künftige Tests ein „erwartetes Leistungsniveau“ (70) entwickelt wird. In den USA seien Tests immer mehr ausgeweitet worden und inzwischen – als high-stakes-tests – Teil der Rechenschaftsbewegung. Mit ihrer Hilfe würden auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen begründet: in Bezug auf Schulen (z.B. ob eine Schulleitung entlassen oder eine Schule privatisiert wird), in Bezug auf Lehrer (z.B. ob sie in eine Weiterbildung geschickt werden, ihr Gehalt gekürzt oder ihnen gekündigt wird) etc.

Welche Auswirkungen Tests haben können, lasse sich in den USA deutlich erkennen. So führe das high-stakes-testing etwa dazu, dass Lehrer ihren Unterricht auf Tests ausrichten, es zu einem „teaching to the test“ komme, das mit einem „teaching to the minimum“ (76) einhergehe. Und im Hinblick auf den Beruf des Lehrers würden sie eine Deprofessionalisierung bewirken. Nicht die Vorstellung vom Lehrer als „reflexivem Praktiker“ werde durch die standardbasierte Schulreform gefördert, sondern diejenige vom Lehrer „als ausführendem Organ einer pädagogischen Megamaschine, die technologisch gesteuert und kontrolliert wird“ (77). Dabei sei eigentlich klar, dass solche Tests nur sagen, ob bestimmte Standards erfüllt sind oder nicht – mehr nicht.

Im fünften Kapitel mit der Überschrift „Schule jenseits des Regelkreises“ äußert sich Herzog vor allem zur Kritik an der standardbasierten Schulreform. Zunächst stellt er noch einmal in aller Deutlichkeit heraus, dass das Denkmodell, auf dem diese basiert, eines der Zweckrationalität sei, mit dem zahlreiche Aspekte von Schule und Unterricht ausgeblendet werden. Sie sei durch ein instrumentelles Denken gekennzeichnet, insofern nur Mittel reflektiert werden und nicht auch Ziele. Bezüglich dieser würde einfach ein Konsens unterstellt. Entsprechend hält Herzog am Schluss fest: „Beherrschung (Kontrolle) durch Berechnung (Messen): Das ist es, was wir (...) als Kern der Standardbewegung ausgemacht haben“ (84).

Es sind sodann drei Probleme, die Herzog als ungelöst ansieht: Zum einen bestehe ein Legitimationsdefizit. Während eine Reform, die inhaltlich neue Akzente setzt, wohl politisch kontrovers diskutiert würde, sei die standardbasierte Schulreform eine

technokratische, die von Spezialisten umgesetzt werde. Zum anderen sieht Herzog ein „anthropologisches Defizit“: Während Maschinen, wie sie die Kybernetik im Blick hat, Informationen verarbeiten, kommunizieren Lehrer und Schüler miteinander. Die Vorstellung eines „Durchsteuerns“ sei illusionär, da das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht kausal ist, Lehrer nur ein „Angebot“ machen können. Ob dies von den Schülern angenommen wird und wenn ja: wie es genutzt wird, das hänge vor allem von den Schülern selbst ab. Schließlich bestehe noch ein drittes Problem, das des „Technologiedefizits“. Auf Niklas Luhmann Bezug nehmend erinnert Herzog daran, dass im Unterricht „eine wesentliche Prämisse von Technologie“ fehle, die – so Luhmann – „zureichende Isolierbarkeit von kausalen Faktoren“. Die sozialen Verhältnisse im Unterricht seien viel zu komplex. Deswegen formuliert Herzog: „Die Achillesferse des Regelkreismodells ist daher der Unterricht als soziale Situation.“ (94) Und: „Wirksam kann eine Lehrperson nur sein, wenn sie bereit ist, ihre epistemische Unsicherheit anzuerkennen und sich auf eine Situation einzulassen, über die sie nie im strengen Sinne Kontrolle hat“ (94).

Doch damit nicht genug: Zu dem Technologiedefizit auf der Ebene des Unterrichts komme ein „Steuerungsdefizit auf der Organisationsebene“ (95). Die Vorstellung von der Möglichkeit eines „Durchsteuerns“ sei zwar aus der Perspektive der Politik verständlich, doch letztlich eine Illusion.

Im fünften Kapitel versucht Herzog schließlich auch die Frage nach der „Amerikanisierung der deutschen Schule“ zu beantworten. Der Logik der Kompetenzorientierung folgend müssten in der nächsten Zeit detaillierte Kompetenzentwicklungsmodelle entwickelt werden. Doch zum einen wäre dies mit enormen Kosten verbunden, zum anderen würde sich die Frage stellen, ob dies wünschenswert wäre: Die Lehrer würden damit der Verantwortung für ihr Tun entoben und zu Exekutoren eines vorgegebenen Programms. Vor allem wegen des ersten Grundes vermutet Herzog, dass auf die Standard- auch in Deutschland die Rechenschaftsbewegung folgen werde. Das aber hänge nicht zuletzt auch davon ab, ob „gegengesteuert“ werde – nicht nur wegen der schwachen theoretischen Grundlagen der Standardbewegung, sondern vor allem aus pädagogischen Gründen.

Die Argumentation von Herzog ist äußerst überzeugend. Viele einzelne Kritikpunkte sind freilich nicht neu, vielmehr schon von anderen geäußert worden (auf die der Autor bewusst nicht eingeht, denn den kritischen Diskurs, der die Reform begleitet, zu reflektieren, ist nicht seine Absicht.) Doch erscheinen diese hier gebündelt, eingebettet in einen sachlichen Argumentationszusammenhang, gut begründet und integriert in ein stimmiges Gesamtbild. Wenn aber das Ergebnis, zu dem Herzog schließlich gelangt, tatsächlich zutreffend ist, dann stellt sich zum einen die Frage, wie es möglich sein konnte, dass die Standardbewegung bisher so erfolgreich gewesen ist: Was sind die Gründe dafür, dass sie, obwohl es sich um ein politisches Projekt handelt, von so vielen Pädagogen getragen wurde (und nach wie vor wird)? Zum anderen fragt sich, wie ein „Gegensteuern“ aussehen könnte. Seinen Ausgangspunkt nehmen müsste es wohl davon, dass wieder an die Tradition pädagogischen Denkens angeknüpft und auf deren Basis eine empirische Forschung durchgeführt wird – wie sie z.B. bereits von Andreas Gruschka [2] vorgelegt wurde –, von der aus sodann alternative Vorschläge bzw. Ergänzungs- oder Korrekturvorschläge entwickelt werden könnten. Ob diese sich dann durchsetzen, ist nicht ausgeschlossen, aber fraglich – nicht zuletzt angesichts dessen, dass die

Standardbewegung von einem Zeitgeist getragen wird, der auch andere gesellschaftliche Bereiche erfasst und diese verändert hat.

[1] Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

[2] Gruschka, A. (2013): Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen / Berlin / Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Johannes Twardella (Frankfurt a.M.)